

熟練国語科教師の経験学習過程の解明

——同一教材を扱った授業の再創造に関わる実践事例から——

A study on learning process from practice experience of an expert Japanese Language teacher :

From the analysis of practice examples concerning re-creation of the Japanese Language class using the common material

丸 山 範 高

Noritaka MARUYAMA

(和歌山大学教育学部国語教育専修)

2014年9月30日受理

要旨

本研究では、教材が同じであっても年度をまたがって同じ授業をしない熟練国語科教師の経験学習過程を解明した。研究方法として、教師の経験の語りを分析し組織立てて概念化するナラティブ・アプローチを採用し、教師の学習過程に関する複数の先行研究モデルとの相違点を中心に考察し本研究の独自性を提示した。ある熟練国語科教師の経験学習過程は、教師・学習者双方にとっての《教材理解深化を目指す信念》としての授業観に動機づけられながら過去の実践行為の省察がなされる。そして、学習者の読みが主体的でないという《学習者の教材理解のつまずき》が見極められ、そのつまずき解消に向けて《教材理解のための本質への気づき》が起こり、その本質を具体化するべく《教材理解のための選択肢拡大》が図られる。なお、《学習者の教材理解のつまずき》と、《教材理解のための本質への気づき》・《教材理解のための選択肢拡大》とは、それぞれが相互に往還し合いながら新たな実践が創造される。先行研究モデルと本研究との相違点は、教師の経験学習過程における信念をモデルの中に構造的に位置づけるとともに、教科(教材)内容レベルで具体化された学習過程を示した点にある。さらに、経験学習を遂行する熟練国語科教師ならではの固有性が読み取れるような記述に努め、リアリティの伴った国語科教師の経験学習過程を解明した。

1. 研究の目的と問題の所在

優れた国語科教育実践・研究者である大村(1983)は、国語教室の工夫について次のように語る。

「私が同じ資料で同じことを二度しないということも非難されることがあります。(中略)でも、私はどうも二度目には二度目の感動になってしまうのです。深まったとしても、はじめての時のような、ういういしいというか、素朴な感動はないのです。そして、私が教室に持っていきたいのは、ういういしさなのです。」

「同じ資料で同じことを二度しない」、つまり、同じ授業をせず、授業改善を志す姿勢は、大村はまに限らず、多くの国語科教師たちに共有されている感覚であろう。しかしながら、なぜ“同じ授業をしない”のかという動機や信念、さらに、どういう過程で“同じ授業をしない”が実践されるのかといった教師の学習過程の具体的な解明は、国語科先行研究において十分とは言えない。

そこで、本研究では、“同じ授業をしない”状況を解明するための手がかりとして、近年、経営(松尾2006)(中原2012)・看護(神原・澤本2014)などの領域で注目されている経験学習に着目し、熟練国語科教師が、“同じ授業をしない”に至る、教師としての経験学習過程

を解明する。

経験学習とは、「個人が、外部環境と直接相互作用することを通して自己に変化が起こるプロセス」「自己の経験を能動的かつ主体的に省察し、抽象化・概念化に至るプロセス」「経験の省察を通して、個人が独自の知見や持論の抽出すること」(中原2010)と定義される。したがって、“同じ授業をしない”ための経験学習過程とは、教師が、過去の授業経験を能動的・主体的に省察し、その中から実践のための知識や理論を抽出し、その知識・理論に拠った新たな授業を創造するに至る学習過程であると言える。教師教育研究における経験学習については、いくつかの学習理論モデルが提示されている。その1つが、教師教育におけるリアリスティック・アプローチを提唱したF・コルトハーヘンによるALACTモデルである(コルトハーヘン・武田2010)。ALACTモデルでは、学習を成り立たせる基本に経験を位置づけ、行為と省察が交互に行われる経験学習過程が概念化されている。行為し(Action)、その行為を振り返り(Looking back on the action)、その中から本質的なことに気づき(Awareness of essential aspects)、その結果、行為の選択肢が拡大し(Creating alternative methods of action)、新しい行為を試み

る(Trial)、という5つの事象が循環することで学習が進むとされている。また、国語科教育研究でも澤本(2005)が「再設計を核とする授業リフレクション研究サイクルによる教師の生涯学習モデル」として国語科教師の経験学習過程のモデル化を試みている。澤本の生涯学習モデルでは、実践過程のふり返し→自己の実践の意義、実践知、課題等への気づき→事実及び原因・結果等因果関係の検討→対話リフレクション・集団リフレクションを通じた事例の共有と批判的理解→自己リフレクションによる再設計→次実践の計画・実施、という学習過程をたどる。これら2つのモデルは、それまで曖昧であった教師の経験学習過程を分節化しそのメカニズムを解明した点で意義深い。しかしながら、教科の授業であれば当然問題となる教科内容や教材性などが経験学習過程でどう関係づけられるのかといった教科(教材)内容的要因、あるいは、なぜ教師は経験学習をするのかといった動機的要因については、これらの先行研究モデルから十分読み取れない。また、澤本・国語教育実践理論研究会(2011)では、国語科教師が事前研究から事後研究に至る教材研究活動を循環させていく過程で、学習者の学びの事実と結びつけて実践経験の省察が促され、教材の編成的研究にも及ぶ教材再研究の具体的活動過程が示されている。この教材再研究モデルでは、教科(教材)内容に踏み込んだ知見が示されている点で、ALACTモデル・澤本の生涯学習モデルとの違いが見出せる。ただし、この教材再研究モデルでは、個々の教材に即した経験学習の背景をなす、その教師ならではの人生観や価値観などをも含んだ実践全体を包括する経験学習過程の解明にまでは至っていない。

そこで本研究は、ALACTモデル、澤本の生涯学習モデル、教材再研究モデルなどの先行研究を参照しながら、教材が同じであっても年度をまたがって“同じ授業をしない”国語科教師の経験学習過程を解明し、先行研究モデルとの相違点など、その研究的意味を考察する。

2. 研究の方法

2-1. 分析方法としてのナラティブ・アプローチ

本研究では、教師の経験の語りを分析し組織立てて概念化するというナラティブ・アプローチを研究方法として採用する。

本研究で解明するのは、教材が同じであっても年度をまたがって“同じ授業をしない”熟練国語科教師の経験学習過程である。それは、可視化されない教師の経験内容を聞き取り組織立てることによって概念化できる。そのため、教師の経験の語りを分析対象とする。教師の経験の語り(ナラティブ)には、「教師が授業など教育実践の積み重ねのなかで形成しつつ、ある実践のなかで駆使している経験的な見識」(藤原2007)が含ま

れるなど、その研究的意義が認められている。また、教師の語りを分析し実践的知識を解明した学術研究もある(藤原・遠藤・松崎2006)。

また、教師の経験の語りを研究対象にするといっても、それは、教師の経験を単純に断片的に寄せ集めたものをもって成果とするわけではない。本研究では、過去の実践経験を意味づけるからこそ必然的に獲得できる、国語科授業に関わる新たな見方について、その新たな見方を発見するに至る教師の経験プロセスを組織立てて概念化する。これは、教師の経験の語りを分析し組織立てて概念化するナラティブ・アプローチによって解明できる。

ナラティブ・アプローチとは、先行研究によれば、「出来事や経験の具体性や個別性を重要な契機にしてそれらを順序立てることで成り立つ」ものであるとともに(野口2005)、「ある『トポス(場所)』における『むすび』(結び・産^{むす}び)によって、新しい意味が生成」されるものである(やまだ2006)。さらに、「出来事の時間的順序を伝える」という「時間性」、「プロットを得ることで意味を伝える」という「意味性」、「語り手と聞き手の共同作業によって成立する社会的な行為であり、社会的な産物」であるという「社会性」という3つの特徴を持つ(野口2009)。

本研究では、実践経験を振り返りながら新たな実践を創造するという「トポス(場所)」だからこそ発見できる「新しい意味」(やまだ2006)、本研究の場合、より具体的には、教材が同じであっても年度をまたがって“同じ授業をしない”ことの意味、を解明する。しかも、その「新しい意味」は、普遍性・共通性を追求するのではなく、その教師ならではの「具体性や個別性」(野口2005)という実践の文脈を重視した事例分析によって明らかにする。あわせて、授業改善を図る教師の学習過程という「出来事の時間的順序」(野口2009)に沿って、なぜそのように授業を改善したのかという「意味性」(野口2009)を構造的に示すとともに、インタビューの問いかけに応えるという「社会的な行為」の結果の「社会的な産物」(野口2009)として概念化を試みる。

以上のように、先行研究で示されている種々の特徴に合致するため、本研究の方法として、ナラティブ・アプローチを採用する。

2-2. 研究協力者

大学進学中心の教育課程編成校に勤務する高校国語科教師(N先生)の協力を得た。N先生は、教職経験20年を超える指導教諭であり、授業実践に関わる優秀教員として文部科学省から表彰されている。現在、優れた授業実践者として授業を公開したり、県内各所で実施される研究授業の指導助言を担当されたりと、高校国語科授業に関わる指導的業務を数多く経験されている。

N先生は、筆者がこれまで複数回行ったインタビュー調査で、教材が同じでも年度をまたがって同じ授業はしない、という趣旨の発言を繰り返されている。

〈毎回やっても、何かやっぱりそのたびごとに、考えるんですよ。毎回考えるんですよ。同じようにやることはまずないんですよね、毎年やっても。〉(22年語り)

〈私、以前から、同じ教材を毎年やっても、同じようにやることってないんですよ。(中略)去年やったものがきちんと残っていて、その通りやろうとしたら、絶対うまくいかないんですよ。で、やってみたこともあるんですけど、前の年のノートを見ながら。でもやっぱり生徒が違いますし、特に(異動により…筆者補足)学校も違ったりすると、前と同じようにやろうとして絶対良くなったことがないんですよ。だから毎回考えるんですよ。〉(24年語り)

などである。さらに、同一教材を扱った複数年度における授業の違い(変化)が、具体的な語りとして表れてもいる。したがって、“同じ授業をしない”教師の経験学習過程を解明するという本研究の趣旨にかなった適切な協力者であると言える。

2-3. 手続き

N先生を対象とする調査は、平成20(2008)年度から平成25(2013)年度に至るまで、各年度1回程度の頻度で継続して実施している。調査内容は、N先生の国語科授業および同僚教師たちとの事後授業批評会の観察、筆者を聞き手とする半構造的インタビュー(60分程度)である。国語科授業・授業批評会・インタビュー、それぞれの内容はICレコーダーに録音した。加えて、授業で使用した教材(教科書・ワークシート)や板書記録を収集し、インタビュー時および教師の語りの分析・解釈時に、補助資料として活用した。授業観察においては、N先生の現象面での実践の特徴把握に努める一方、インタビューでは、現象の背後に潜むN先生の国語科授業づくりに関する意図や見識を引き出すよう努めた。

なお、本研究では、“同じ授業をしない”ためのN先生の経験学習内容についてのデータが得られている平成24・25年度調査結果に限定して分析を行っている。

2-4. 授業の概要

筆者が観察したN先生の国語科授業は、N先生自身を選んでいただいた、先生らしさが表れやすい科目・単元・時間の授業である。平成24・25年度に観察した授業の概要は次のとおりである。

24年度の授業(高校2年・吉田兼好『徒然草』第19段「折節の移りかはるこそ」〈教科書外教材〉)は、文学的な文章(古文)を読む授業であった。『枕草子』冒頭部分と比較しながら筆者・兼好独自の季節観を読み取るという実践である。展開の過程で、学習者同士の意見交流を通じて、教材文のことばの豊かなイメージ化を促

す仕掛けが取り入れられていた点、既習の『枕草子』と関連づけて読み深めていた点が、それぞれ特徴的であった。

25年度の授業(高校2年・野村雅一「身体像の近代化」〈三省堂『高等学校現代文改訂版』所収〉)は、論理的な文章(評論)を読む授業であった。教材文を段落ごとに順次読み進めるのではなく、教材文全体を俯瞰しつつ各段落を読み進めるという実践である。教材文全体を2つに分割しそれぞれの役割関係を理解するなど、全体構成をつかみながら各形式段落の記述を読み解き筆者の主張に迫るという展開であった。

2-5. インタビューの概要

インタビューは授業および事後授業批評会を観察した後に半構造的インタビューとして実施し、60分程度を要した。質問事項は、当日の授業で学習者に学ばせたかったこと、同じ教材で実践した過年度の授業と当日の授業との違い、過年度の授業を改めるに至った理由、などである。インタビューは、筆者が問いかけ、N先生がそれに答える形で進行し、必要に応じて、N先生の語りの内容の具体化を促す働きかけを行った。その際、語り手であるN先生の発言内容を制限するようなことは避け、できる限り自由に語っていただくように努めた。なお、インタビュー時間および質問内容については、24・25年度ともほぼ同じである。

2-6. 分析の手順

分析にあたり、コルトハーヘン・武田(2010)のALACTモデルを経験学習過程の枠組み作りの参考とした。インタビューの録音データはすべて文字化し、実践の文脈をふまえながら読み込み、意味のまとまりごとに分けした。その上で、分けられた複数の語りを突き合わせ、同じ意味内容の語り同士をグループ化し、コード名を考えた。なお、インタビューでの語りをコード化するには、データ解釈の妥当性を高めるため、単年度ではなく、できる限り複数年度にまたがって語られている内容をコード化するよう努めた。ただし、年度ごとに扱った教材ジャンルが異なるなどの理由から複数年度を通じた共通概念化が難しい場合、その概念がN先生の実践を象徴するものであり、かつ、他のコードとの相互関係において必然性ありと判断した場合は、単年度の語りであっても、コード化した。コード化の後には、コード相互を比較し、共通する内容を持つ者同士をグルーピングし、複数のコードから成るカテゴリーを生成した。さらに、カテゴリー相互の関係性について考察し、構造化を試みた。

3. 分析結果

分析結果の記述において、カテゴリーは《 》、コードは【 】と表記している。また、インタビューにおける教師の語りを直接引用した箇所は〈 〉でくくっている。

3-1. 全体像

“同じ授業をしない” N先生の経験学習過程は、4つのカテゴリー相互の関係で構造化できる。

N先生の経験学習の全過程は、教師・学習者双方にとっての《教材理解深化を目指す信念》としての授業観に支えられ、その信念に動機づけられながら、各学習過程が進行する。まず、過去の実践行為をふり返り《学習者の教材理解のつまずき》が見出される。そして、学習者のつまずき解消に向けて、実践の再デザインを志す中で《教材理解のための本質への気づき》が起こり、その本質を具体化する手立てである《教材理解のための選択肢拡大》が図られる。その結果、教材が同じであっても年度をまたがって“同じ授業をしない”実践が結実しているのである。なお、これら4つのカテゴリーは、時間の経過に伴って順次起こるというものではない。《教材理解深化を目指す信念》が基盤となりながら、《学習者の教材理解のつまずき》発見と、《教材理解のための本質への気づき》・《教材理解のための選択肢拡大》と、それぞれが相互に往還・関係し合いながら新たな実践が創造されていくのである。(図1：カテゴリー・コード関連図参照)

以下、各カテゴリーごとに、N先生の経験学習の内容を分析する。

3-2. 《教材理解深化を目指す信念》

経験学習の全過程は、同じ教材でありながら異なる授業をしたいと志す信念としての授業観によって促進される。N先生の授業観に関わる信念は、教材文に向き合うたびごとに常に新しい読みを発見し続けたいという《教材理解深化を目指す信念》に集約される。な

お、この《教材理解深化を目指す信念》は、N先生自身の実存的関心に重きを置いた【差異の醍醐味の追究】と、学習者の学びをも見据えた【教材内容についての学習者との交感】と、2つのコードに分割される。そして、これら2つのコードから構成される信念に支えられながら、学習者に向き合い、省察を繰り返し、実践を再デザインした結果、同じ教材でありながら年度ごとに異なる授業が実践されるのである。

【差異の醍醐味の追究】とは、〈何かしら、同じようにやってもどっかちょっとこう色をつけたいとか、何かちょっと変わったところを持てきたいとか、いう、何か工夫したい。〉(24年語り)と語るように、たとえば、教材文に対してこれまでとは異なる向き合い方を試みることで新たな教材世界を表象するというような発見の醍醐味を追究したいというN先生の信念である。

また、【教材内容についての学習者との交感】とは、〈本当に生徒にわかってほしいって思うんですね。〉(24年語り)、〈とにかく、これ読んで、「ああ、おもしろかった！」って思ってもらいたいわけですよね。〉(25年語り)というように、学習者にとって発見の感動を伴う未知の読みを、教師の導きを介して主体的に学び取ってほしいと願う信念である。

つまり、【差異の醍醐味の追究】によって学習者どうしても伝えたい学習指導内容を教師自身が教材文を読み込むことで見出し、【教材内容についての学習者との交感】によって教師が見出した学習指導内容を何とかして学習者に学び取らせるのである。そうした複合的な信念が《教材理解深化を目指す信念》である。

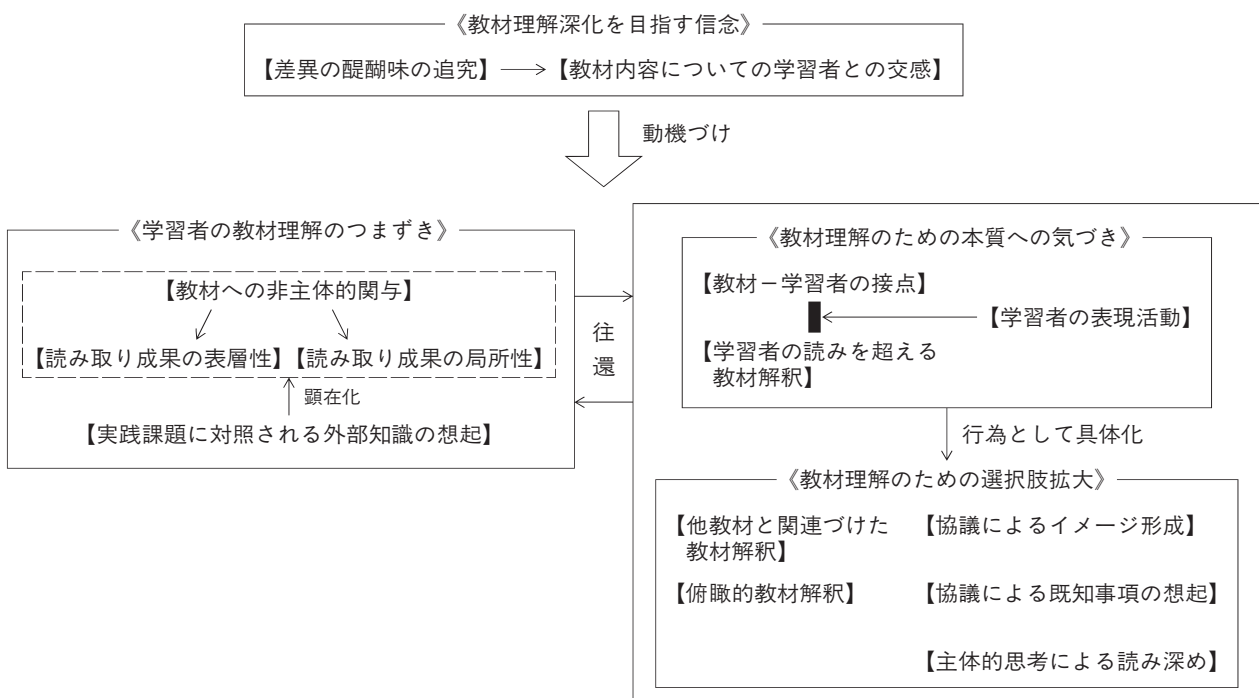


図1 カテゴリー・コード関連図

3-3.《学習者の教材理解のつまずき》

経験学習全体を支える《教材理解深化を目指す信念》に動機づけられるからこそ、過去の実践の省察が促され、その中で、学習者のつまずきが浮き彫りとなってくる。N先生がとらえる学習者のつまずきとは、主体的に教材へ向き合おうとする学習意欲が減退する【教材への非主体的関与】現象として、まず概括できる。

〈(学習者は…筆者補足)おとなしく聞いていますけれども、話の中身(教材文の内容…筆者注)がまず、話の中身自体が、あまり興味がないんでしょうね。興味が無いってことは、やっぱり生徒はわからないですよ。〉(24年語り)、〈こっち(教師…筆者注)が一生懸命説明してもほとんどこう、頭の上を流れていくような感じになって。〉(25年語り)というように、である。

さらに、【教材への非主体的関与】現象は、扱う教材の性質に応じて、異なるコードとしてそれぞれ具体化される。たとえば、文学的な文章を読む授業では、教材文の1つひとつの表現(ことば)に十分こだわることができず、それらの表現(ことば)によって表象される教材世界を豊かにイメージすることがままならない【読み取り成果の表層性】というつまずき現象として表れるという。〈こと・もの、さまざま(教材に…筆者補足)出てくるんですが、(中略)その中に出てくること・もの、そういうものが実は読んでいっても(学習者は…筆者補足)イメージできていない。〉(24年語り)というのである。

他方、論理的な文章を読む授業では、段落ごとの部分的な読みに終始し、全体を通しての書き手の主張を読みきれていない【読み取り成果の局所性】といったつまずき現象として表れる。〈最初の時間は1段落やって、次の時間は2段落やって、というふうに今まではやっていたわけです。次3段落やって、4段落が2・3時間というふうな感じでやっていたわけですけど、結局、この評論で筆者が言いたいことが何なのかということとか、この評論が自分にとってどういう意味があったのかなんてところは、さらさら生徒はわからない。〉(25年語り)というように、段落ごとの部分読みはできても、全体を通した一貫性ある読みができていないという。

さらに、この、学習者の【教材への非主体的関与】現象が省察される過程では、授業改善の指針となるような外部知識が想起・対照されること(【実践課題に对照される外部知識の想起】とコード化)もあり、そうした外部知識によって過去の実践における課題がより明確になることもある。先生は、全国的にも著名な小学校教師による国語科示範授業を指導教員研修の一環として参観した経験について次のように語る。〈指導教員研修でいろいろとヒントをいただいたことがあって、(中略)小学校の授業なんですけど、ものすごく勉強になって、(中略)小学校で一生懸命、子どもが発

表していて、それで子どもの読み取りによってどんどんいろんなことが出てくる。先生も進めていく、そういう授業を見て、高校では、あのよう子どもが、どんどんどんどん発表するのは無理かもしれないけど、少しは近づけるのではないかと。〉(25年語り)というように、教師の働きかけに子どもが反応し、子ども自らが主体的に教材文の読みを深めていく小学校国語科授業と対照することで、高校国語科授業における学習者の非主体性を課題視しているのである。

3-4.《教材理解のための本質への気づき》

過去の実践の省察を通じて学習者のつまずき状況が具体化されることにより、先生自身の実践にとって重要な本質が浮き彫りになる。N先生は、学習者の学びを充実させるために、読みの学習内容、学習者の学ぶ行為の2観点から、実践の本質を見出ししている。

読みの学習内容に関しては、学習者が教材文世界に對して、自分とは直接関わりのないものとして向き合うのではなく、自分との接点を見出しながら主体的に意味づけていく【教材・学習者の接点】の重要性を認識する。〈生徒が既に習ったことを授業の中で発表できる機会があると、生徒はすごく喜ぶんですよ。〉(24年語り)というように既習事項と結びつけて読んだり、〈要は問題提起ですから評論って。現代のさまざまな問題について、だから、それを自分の問題として、自分が今生きている現代の問題として。評論って全部そうだと思うんですよ。〉(25年語り)というように自分の問題に引き付けて読んだりすることが重要であるという。

そしてさらに、【教材・学習者の接点】を見失うことなく、学習者の読みの現状を凌駕する【学習者の読みを超える教材解釈】を教師が行うことの必要性も認識する。〈普通に現代語訳しただけではわからないようなところを、こだわって読むことによって、ものの見方、古文の読み方のおもしろさに気づいてもらいたい〉(24年語り)、〈生徒が(自力で…筆者補足)調べるだけでは、とても味わえないような世界をどれだけ(教師が…筆者補足)創ってやれるか〉(25年語り)が重要であるというのである。

また、学習者の学ぶ行為のあり方として、教師側からの説明を聞くのみでは学習成果が不十分なため、書く話など、何らかの【学習者の表現活動】を媒介とした授業展開が必要だという。〈(活発に表現するクラスは、そうでないクラスに比べて…筆者補足)内容をよく理解します。内容の理解度が高いですよ。〉(24年語り)、〈そういうの(教材文の内容…筆者注)が、また(教材文とは異なる…筆者補足)別の例として生徒らが思い浮かべば(いいと考えています…筆者補足)。〉(25年語り)というように、表現活動を取り入れることで理解度が高まる、あるいは、身近な事象と教材文の内容とを関連づけて表現できることこそが教材を読む学び

の目指すところであるという。

つまり、【教材・学習者の接点】と【学習者の読みを超える教材解釈】という読みの学習内容に向けて、学ぶ行為としての【学習者の表現活動】を媒介とした授業展開がなされることにより、【教材への非主体的関与】というつまり現象が低減し、学習者は教材へ主体的に向き合い教材文の読みを深めるというのである。

3-5. 《教材理解のための選択肢拡大》

過去の行為の省察を通じて学習者のつまりが具体化され、さらに、授業実践に欠くべからざる本質に気づくことによって、実践行為のための選択肢が拡大し、これまでとは異なる実践行為が選択できる。N先生は、教材への向き合い方と授業展開との2観点について、実践行為の選択肢を広げている。なお、以下に述べる《教材理解のための選択肢拡大》に属する5つのコードは、《教材理解のための本質への気づき》に属する3つのコードの内容を実践行為として具体化したものである。

N先生は、教材への向き合い方を従前とは異なるものに改め、教材の読みの質を高めた。具体的には、【他教材と関連づけた教材解釈】あるいは【俯瞰的教材解釈】によって教材への向き合い方を改めたのである。

【他教材と関連づけた教材解釈】とは、学習者にとって既習の他教材と比較しながら本教材における書き手の主張の独自性を浮き彫りにするというものである。たとえば、古文『徒然草』を扱った実践では、〈『枕草子』で取り上げているものと、兼好が取り上げているもの、その違いに気づかせるのも、授業のやり方としておもしろいと思ったんですよ。〉(24年語り)というように、『枕草子』と比較することで『徒然草』に込められた主張の独自性を際立たせるのである。従前の実践では、1つの教材のみに絞った教材解釈を行っていたため、書き手の主張の独自性を十分浮き彫りにすることができなかったようである。この取り組みは、既習の他教材を取り上げる点で【教材・学習者の接点】を保障するものであるとともに、複数教材の比較によって新たな解釈を立ち上げる点で【学習者の読みを超える教材解釈】を実現するものでもあり、その点で《教材理解のための本質への気づき》を具現化した行為であったと言える。

また、【俯瞰的教材解釈】とは、教材文を小さいまとまり(たとえば、段落)に分割し小さいまとまりごとに解釈を行った従前の実践を改め、教材文全体を俯瞰し書き手の主張を見失うことがないようにしながら小さいまとまりごとの解釈を行うというものである。たとえば、現代評論を扱った実践では、〈大まかに(教材文の…筆者補足)構成を考えることによって主題に近づいていけるということに気づかせるということが、主眼だったですね。だから、(教材文を…筆者補足)大きく2つに分けて、指導書では確か4つか5つに分けて

いるんです。(中略)でも私は今回、あえて2つにすることによって、後半のこのところが非常に重要なんだと、前半は事実であるし、読んでおもしろいのは前半の方だと思うんですけど、(中略)筆者はここ(前半の内容…筆者注)から(全体として…筆者補足)何を語っていかうとしているのか、ということを生徒に理解させたかった。〉(25年語り)と語るように、教材の部分に向き合うのではなく、教材の全体を俯瞰しその中に各部分を位置づけていくというような教材への向き合い方である。従前の実践では、小さいまとまりごとの部分的な解釈に終始し教材文全体が見えていない学習者が多かった。そこで、教材文全体を通しての書き手の主張と関連づけて個別段落の解釈を行うことで、【学習者の読みを超える教材解釈】の創出につなげ、《教材理解のための本質への気づき》を具現化したのである。

N先生が選択した、教材への向き合い方以外の、もう1つ別の行為は、授業展開に関するものであり、教師の説明を聞いて学ぶことを中心とする授業展開を改め、学習者による主体的表現活動中心の授業展開とするものである。先生は、教師の説明を聞くだけでは、ことばにこだわった国語学習が上滑りする学習者の学びの現実をふまえ、学習者の主体的表現活動中心の授業展開を試みるのである。そのための選択肢が、【協議によるイメージ形成】、【協議による既知事項の想起】、【主体的思考による読み深め】であった。

【協議によるイメージ形成】とは、教材文のことばを抽象的に上滑りに理解するのではなく、ことばが表象するものをイメージ豊かに想像できるよう、小人数グループでの意見交流の話し合いをさせるというものである。ここでの話し合い活動は、イメージ形成をさせることそのものがねらいであるため、答えを限定的に絞り込むというのではなく、学習者の自由な発想を尊重して行われる。たとえば、古文『徒然草』を扱った実践について、〈鳥っていうんでも、いろんな鳥が、人によってイメージ違うよねっていうので、じゃあ兼好は何を想像していたのかなあって？それは、これっていうふうに答えがなくてもいいわけです。だけど、兼好がこんな鳥を想像していたのかなあって考えることが大事で、ただ鳥が、鳥の声が春らしくなったと頭で論理的に理解するのではなく、(学習者…筆者補足)本人も、ああ春になった、鳥が鳴き始めるっていう、そういうことを感じながら読んでほしいわけですね、私としては。〉(24年語り)というように、教材文のことばが表象するものについて意見交流することで、教材文に描かれた情景の、より豊かなイメージ化を目指しての表現活動である。

【協議による既知事項の想起】とは、先生の問いかけを契機に既習事項について周囲の学習者同士が意見交流の話し合いを行い、個々の学習者が持つ既習事項が互いにすり合わされていくという表現活動である。

具体的には、〈生徒の既習の知識を生かして、導入でも途中ででもですけど、そういうのを、どっかに、いろいろ取り入れるっていうのは、生徒が活気づきますね、喜ぶますね。必ず耳が立つというかね、ああ何だったっけみたいな感じで、隣とこう聞いて、「あれじゃない?」「あれよね」ってやりだします。〉(24年語り)という展開で、学習者は表現活動を通して既習事項を確認し合い、本教材を読む構えを整えるのである。

【主体的思考による読み深め】とは、学習者が自力では読み得ない教材文の読みに到達するために、教師の発問を手がかりとしながら教材文と格闘し、ことばによる思考を深める活動である。たとえば、25年度の実践について、〈今日は(板書を写すための…筆者補足)ノートはいいから、しっかり話を聞いて考えてくれていうふうに言いたかったんですね。(中略)ノートはいいからしっかり読んで聞いて考えろって最初に言えばよかったんですけど、そういうところが自分としてもまだ、思い切れてできていないという、思い切ったことをやろうとしているのに、やっぱり今までの(板書をノートに写し取らせる…筆者補足)習慣とか、そういうものに引きずられて、うまくいかない(と反省しています…筆者補足)。〉(25年語り)と語る。もちろん、先生自身も反省しているように、25年度の実践に限っては、板書をノートに写すことに注意が向いて教材文を読み深めるための考える表現活動が不十分だったかもしれないが、【主体的思考による読み深め】の授業展開は随所に垣間見られた。教師の示す答えとなる読みを聞いて覚えるという受動的な学びではなく、教師の発問を手がかりとしつつ学習者自らが主体的に思考しその結果を表現するという授業展開である。筆者は5年以上にわたりN先生の授業実践を対象とする調査を続けている。そして、その事例分析結果(丸山2014)からもわかるように、学習者自身による【主体的思考による読み深め】は、N先生の実践に一貫する特徴の1つであると捉えている。

以上、授業展開に関わる【協議によるイメージ形成】・【協議による既知事項の想起】・【主体的思考による読み深め】3つの実践行為いずれにおいてもN先生は、学習者による表現活動の結果を正解・不正解という形で限定的に絞り込むことはせず、学習者の主体性を尊重するよう努めている。なお、【協議によるイメージ形成】および【協議による既知事項の想起】に関わる授業展開は、主として【教材－学習者の接点】を保障しつつ【学習者の表現活動】を促す取り組みと意味づけられ、他方、【主体的思考による読み深め】に関わる授業展開は、【学習者の読みを超える教材解釈】を保障しつつ【学習者の表現活動】を促す取り組みと意味づけられ、いずれの授業展開も《教材理解のための本質への気づき》を具現化したものであると言える。

4. 考察

本研究では、教材が同じであっても年度をまたがって“同じ授業をしない”熟練国語科教師の経験学習過程のモデル化を試みた。ある国語科教師の経験学習は、これまでとは異なる教材文の新たな読みを教師が見出し、その読みに方向づけられた授業を展開することによって、学習者自らの読みを広げ深めさせたいという《教材理解深化を目指す信念》としての授業観に動機づけられながら、遂行される。そして、そうした確かな信念があるからこそ、学習者の教材文の読みが主体的なものとなっていないという《学習者の教材理解のつまずき》が見極められ、その結果、学習者と教材文との接点を意識するなどといった、教師自身の実践にとって必要不可欠な《教材理解のための本質への気づき》が突き止められる。そして、その本質を具現化するための実践行為として、既習教材と関連づけた教材解釈をする、協議を通じてイメージ形成するなどといった《教材理解のための選択肢拡大》が図られるのである。

以下、本事例における経験学習過程モデルと先行研究で示された学習過程モデルとの相違点を中心に考察し、本研究の特質を示す。

コルトハーヘン・武田(2010)の「ALACTモデル」および澤本(2005)の「教師の生涯学習モデル」と、本研究で解明した教師の経験学習過程との大きな相違点は、どのような授業観に拠って経験学習を遂行するのかという教師の信念の存在に見出される。先行研究における2つの学習過程モデルは、経験学習を方向づける教師の信念を明確に定位していない。もちろん、これら2つの先行研究モデルも、教師の学習を方向づける信念のないところで教師の学習が進むとは考えていないはずで、暗黙の前提としては位置づけていると考えられる。ただし、教師の学習における信念については、最近の研究などによっても、その重要性が指摘され、学習過程に位置づけられている。たとえば、朝倉・清水(2014)は、体育教師の成長に深く関係する経験学習が、ある特定の信念に支えられていることを指摘している。さらに、北田(2014)では信念という表現は使われていないが、「ヴィジョン」としての授業観が新任教師の成長を牽引した事例を分析している。つまり、教師の経験学習過程においては、どういう方向で授業改善を図っていくのかといった信念を要素として位置づけ、信念とその他の要素との関係を構造化することが必要であると考えられる。そうすることで、経験学習の内容がより具体化されるとともに、その経験学習事例の固有性を浮き彫りにすることにもつながる。

また、コルトハーヘン・武田(2010)の「ALACTモデル」および澤本(2005)の「教師の生涯学習モデル」は、教科(教材)内容レベルで具体化された学習過程モデルではない。「ALACTモデル」の事例として示されてい

る内容は、教師の学習者対応のあり方に関する事例を基に抽象化された学習過程である。一方、「教師の生涯学習モデル」は、国語科授業を対象としたモデルではあるが、示された各学習過程は教科(教材)内容レベルを超えて抽象化されている。このように、2つの先行研究モデルは、具体的な実践事例から帰納された学習過程モデルでありながら、これらのモデルは、特定の教科さらには特定の教科(教材)内容を超えて普遍化一般化されたものと位置づけられる。ところが、本研究で提示した学習過程モデルは、国語科教材文を読むという領域の授業実践について、学習者がどのような読みつまずきをするのか、さらには、どういう方向で教材文を読み進めるべきなのかといった具体レベルでの経験学習過程モデルを示した。つまり、2つの先行研究モデルに對置すると、本研究モデルはマクロ過ぎることもなくミクロ過ぎることもない中間理論として位置づけられる。先行研究のような特定の教科領域を超えて普遍化できる抽象理論は、教師の学習のあり方を大きく方向づける有効な指針たり得る。しかしながら、抽象理論だけでは、個別の教科領域固有の課題が捨象されてしまい指針を見失うきらいがある。抽象理論とそれを支える具体理論としての中間理論とが関係づけられることで、個々の教師が自らにふさわしい学習過程をたどることができ、授業改善が成就するのではないかと考える。

一方、澤本・国語教育実践理論研究会(2011)の教材再研究モデルは、小・中学校国語教科書教材に即して、個々の教師が授業中の子どもの反応をふり取りながら、事前研究から事後研究へと教材研究を繰り返す実践研究の事例が、具体的に説明されている。教科(教材)内容レベルに踏み込んだ事例分析が行われている点で教師の学習にとって示唆に富む。ただし、教室の子どもの学びを丁寧にとらえてはいるが、その実践を営む教師の個性・独自性についての記述は十分とは言えない。その教師だからこそできる実践といった、個々の教師の価値観などを含んだライフストーリー的な経験学習過程ではないという点で、一般化普遍化を志向しているように読める。本研究の事例も、カテゴリー化された概念だけに注目すると、一般化普遍化を志向したものと読み取られるきらいはあるが、カテゴリー化された概念の背後にある教師の経験の語りに注目すれば、教師の固有性が浮き彫りになる。教師の経験学習過程モデルについては、教科(教材)内容レベルでの具体化のみならず、教師の個性をふまえたレベルでの具体化を図ることによって、事例の必然性が強く認識できる。

以上の考察より、本研究は、教師の経験学習過程において重要な要素となる信念をモデルの中に構造的に位置づけるとともに、教科(教材)内容レベルでの具体

化された中間理論モデルを示した。さらに、経験学習を遂行する熟練国語科教師ならではの固有性が読み取れるような記述に努めた。そうすることで、リアリティの伴った国語科教師の経験学習過程を解明することができたと考える。

引用文献

- 朝倉雅史・清水紀宏(2014)「体育教師の信念が経験と成長に及ぼす影響：「教師イメージ」と「仕事の信念」の構造と機能」『体育学研究』59 pp.29-51.
- F.コルトハーヘン編著・武田信子監訳(2010)『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリティ・アプローチ』学文社 pp.53-55.
- 藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治(2006)『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ—遠藤瑛子実践の事例研究—』淡水社
- 藤原顕(2007)「教師の語り—ナラティブとライフヒストリー—」秋田喜代美・能智正博監修『はじめての質的研究法 教育・学習編』東京図書 p.337.
- 神原裕子・澤本和子(2014)「新人看護職員研修のもとで指導を受ける新人看護師の経験からの学び—新人看護師9名のインタビューから—」日本教師学会編『教師学研究』14 pp.1-11.
- 北田佳子(2014)「校内授業研究で育まれる教師の専門性とは—学習共同体における新任教師の変容を通して—」日本教育方法学会編『教育方法43授業研究と校内研修 教師の成長と学校づくりのために』図書文化 pp.22-35.
- 丸山範高(2014)「熟練教師と初任教師の国語科授業実践知の対照性」『教師の学習を見据えた国語科授業実践知研究—経験に学ぶ国語科教師たちの実践事例からのアプローチ—』淡水社 pp.16-26.
- 松尾睦(2006)『経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス—』同文館出版
- 中原淳(2010)「企業における学び」佐伯胖監・渡部信一編『「学び」の認知科学事典』大修館書店 p.269.
- 中原淳(2012)「経験学習」『経営学習論 人材育成を科学する』東京大学出版会 pp.87-122.
- 野口裕二(2005)『ナラティブの臨床社会学』勁草書房 p.6.
- 野口裕二(2009)『ナラティブ・アプローチ』勁草書房 pp.8-10.
- 大村はま(1983)『大村はま国語教室11—国語教室の実際』筑摩書房 p.328.
- 澤本和子(2005)「授業研究から見た国語科教師の専門的力量形成—国語科教育の現代的課題と授業リフレクション研究による実践知形成—」全国大学国語教育学会編『国語科教育』58 pp.8-9.
- 澤本和子・国語教育実践理論研究会(2011)『新提案教材再研究 循環し発展する教材研究—子どもの読み・子どもの学びから始めよう—』東洋館出版社
- やまだようこ(2006)「質的心理学とナラティブ研究の基礎概念—ナラティブ・ターンと物語的自己—」心理学評論刊行会『心理学評論』49-3 p.440.

付記：本稿は、平成23～25年度日本学術振興会科学研究費助成事業(基盤研究C・課題番号：23531195)による研究成果の一部である。